

Christopher Wallbaum

# Internationale und nationale Musikpädagogik

*Ein Blick aus Deutschland (Basisartikel)*

## Abstract

*Realizing the common sense of having no common sense about the truth, the article presents the relation between a national language (German) and English as lingua franca in international practices of science in general, musicology and music pedagogy. It concludes with the need of communication and some buoys of understanding in international music education.*

Die Essays in diesem Journal zu internationalen Tätigkeiten von deutschsprachigen Musikpädagogen geben Eindrücke aus internationalen Erfahrungen. Bildend erscheinen diese Erfahrungen gar nicht in erster Linie als materialer Zugewinn an Wissen, sondern viel mehr als Brechung der eigenen Gewissheiten. Die Musikpädagogik erscheint in der Praxis wie in deren reflexiven Beschreibungen vielfältig bis zur Unübersichtlichkeit. Im Ergebnis ist in vielen Beschreibungen ein solches Maß an interkultureller Behutsamkeit und Zurückhaltung wahrnehmbar, dass jedes Bild von Musikpädagogik verschwimmt. Was kann dem ein Basisartikel hinzufügen, der selbst gegenüber den anderen Artikeln keine privilegierte Einsicht hat? Ich werde kurz von meinen Sichten in Überblicksliteratur berichten und einen Gedankengang zum Verhältnis von deutscher und internationaler Musikpädagogik einflechten, der keineswegs originell ist und mich dennoch stets von Neuem irritiert.

## Was können wir wissen?

Der Gedankengang nimmt seinen Ausgangspunkt bei der Frage, ob es etwas Gemeinsames gibt, das musikpädagogische Situationen auf der ganzen Welt zusammenhält, sei es im elementaren oder im Instrumentalunterricht, musiktheoretisch, ensemblepraktisch oder in allgemeinbildenden, in formalen oder informellen Situationen, im Kontext von schamanischen Ritualen, Kirchenmusik, Folklore, Kunst, Bildung, Erziehung oder anderen. Versuche, alle möglichen musikpädagogischen Praxen in einer Systematik zusammenzufassen, wurden als unmöglich verworfen.<sup>1</sup> Es scheint so etwas wie „das Wesen“ musikpädagogischer Situationen wirklich nicht zu geben. In der internationalen Begegnung merken wir, oder treffender: werden wir darauf gestoßen, dass all unser Erkennen auf Konstruktionen beruht. Zum Beispiel war ‚Kreativität‘ in den 1970er Jahren ein leitendes Paradigma sowohl in den USA als auch in Deutschland, heute gilt das nicht mehr für deutsche, aber für interna-

tionale Musikpädagogik. Für das deutsche Wort Bildung gibt es keine Übersetzung ins Englische, umgekehrt für ‚liberal education‘ keine ins Deutsche. Letztes Beispiel: Im englischen Musikpädagogik-Diskurs markieren die Begriffe ‚aesthetic‘ und ‚praxial‘ die entgegengesetzten Pole eines Dualismus, während sie im deutschen als ‚ästhetische Praxis‘ gemeinsam einen Punkt markieren. Christian Rolle beschreibt in diesem Heft anschaulich das Verschwimmen von solchen Vorstellungen in internationalen Begegnungen. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass nicht nur die musikpädagogischen Praxen anderer Länder ‚irgendwie‘ verschieden sind, sondern auch die Begriffe, in denen über sie geredet wird, verschiedene Bedeutung haben. Mag sein, dass diese Verschiedenheiten nicht alle Praktiken und Bedeutungen betreffen, aber wir wissen (vorläufig?) nicht, welche das sind – und es gibt niemanden, keine Instanz, die von einer Metaposition aus über wahr und falsch entscheiden könnte.

Die beschriebene Situation kennzeichnet ein Problem, das heute nicht nur für internationale Musikpädagogik, sondern philosophisch für jegliche Erkenntnis gilt. Jürgen Habermas (2009, 174–202) nennt das Fehlen einer Metaposition „nachmetaphysisches Denken“. Oliver Marchart (2010, 16f.) spricht aus einem machtheoretischen Philosophie-Zusammenhang heraus von „Postfundamentalismus“ und „Ungewissheitsgewissheit“. Mit dem Absolutsetzen einer Aussage über die Grundbeschaffenheit der Welt würden wir den erkenntnisfähigen Bereich menschlichen Handelns verlassen und das Feld von Ideologie oder Religion betreten. Der Gedankengang, den ich hier darstellen möchte, beschränkt sich auf Schritte, die ohne metaphysische Annahmen auskommen und kritisierbar sein sollen. Berührungspunkte von Musik und Religion oder Weltanschauung sollen damit keineswegs geleugnet oder in ihrer Bedeutung gering geschätzt werden – im Gegenteil! Zum Beispiel in der Theorie einer atmosphärischen bzw. korrespondenz-ästhetischen Praxis ist diese kulturell bedeutende Dimension in den Gegenstand „Musik“ integriert.

Die Kriterien für die Wahrheit einer Erkenntnis liegen im nachmetaphysischen Denken in den Verfahren der Erkenntnisgewinnung, in der Verfahrensrationalität (man könnte auch sagen: in der Art der Praxis). Mit derselben Stoßrichtung betitelt der Hermeneutiker Gadamer sein Hauptwerk „Wahrheit und Methode“. Von der Erkenntnis, dass jede hermeneutische, psychologische, soziologische und auch naturwissenschaftliche Methode stets ihren Gegenstand nicht nur exakt diagnostiziert,

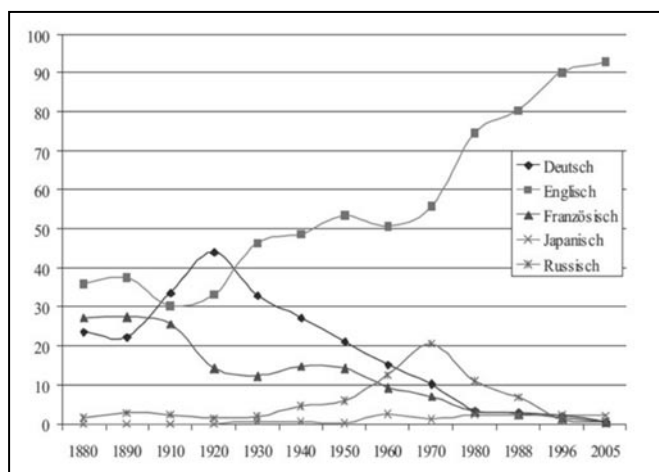


Tabelle 1: Sprachanteile an den naturwissenschaftlichen Publikationen weltweit 1880-2005 in Prozent (Mittelwerte verschiedener Disziplinen aus Datenbanken verschiedener Länder. Analysen von Tsunoda 1983; Ammon/Abdulkadir Topal/Vanessa Gawrisch)

sondern auch erzeugt (denk an das Licht als Welle oder Teilchen), ist der Schritt zu sprach- und kulturellrelativistischen Positionen nicht weit. Die Begegnung mit internationaler Musikpädagogik kann dazu als Lehrstück funktionieren.

### Englisch und Deutsch in Wissenschaft, Musikwissenschaft und Musikpädagogik

Im Mittelalter war Latein die internationale Wissenschaftssprache, im 18. und frühen 19. Jahrhundert war es Französisch, um die Wende zum 20. Jahrhundert war Deutsch eine führende unter anderen und heute ist es Englisch. Der Anteil der deutschen Sprache an der naturwissenschaftlichen Weltpublikation liegt heute bei einem Prozent, der der englischen bei über 90 Prozent.<sup>2</sup>

BSE – Basic Simple English – wurde im Laufe des 20. Jahrhunderts zur weltweiten Lingua franca, das heißt, dass nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der Wissenschaft von Sprechern verschiedener Sprachen zunehmend auf das Englische zurückgegriffen wurde und wird (vgl. Eisenberg 2005). Die Distanz zwischen dem Englisch eines Muttersprachlers und dem eines Zweit- oder Drittsprachlers fällt in unterschiedlichen Themenkontexten verschieden ins Gewicht, zum Beispiel dürfte darin ein Grund für die unterschiedliche Verbreitung des Englischen in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen liegen (vgl. Tabelle 1 und 2 zu Natur- und Sozialwissenschaften nach Ammon 2010). Zum Englischanteil in den Geisteswissenschaften gibt es keine zuverlässigen Erhebungen, aber der „gegenwärtige Freiburger Lehrstuhlinhaber für Deutsche Sprache publiziert in erheblichem Umfang auf Englisch“. (Pörksen 2005, 10)

Weniger extrem stellt sich die Entwicklung der Veröffentlichungen in der Musikwissenschaft dar, weil „[d]ie musikwissenschaftlichen Bestrebungen [...] sich in der Regel auf eigene Musik [richten], wobei nationale und wissenschaftspraktische Momente ineinandergreifen: Die Selbstbehauptung als Kulturnation wird durch einen

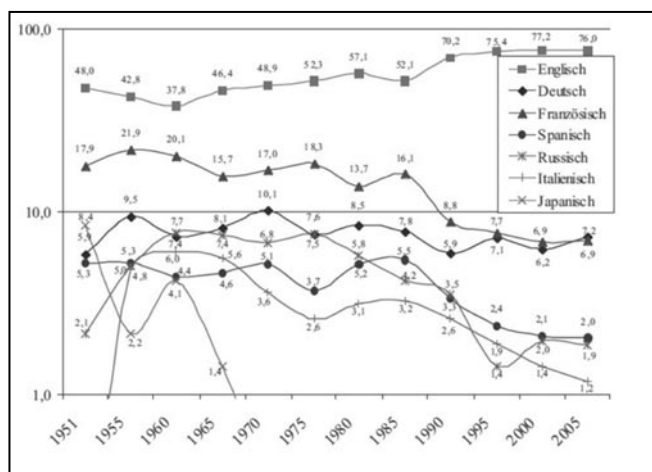


Tabelle 2: Sprachanteile an den sozialwissenschaftlichen Publikationen weltweit 1951-2005 in Prozent (Ordinate zur besseren Übersichtlichkeit logarithmiert. Aufgrund International Bibliography of the Social Sciences (IBSS). Analysen von Ammon/Vanessa Gawrisch)

Bestand musikalischer Quellen sekundiert“ (Cadenbach u.a. in MGG 1998, 1815).

Die Musikwissenschaft wird nirgends so international betrieben wie in den USA. Bereits in den 1930er Jahren stießen viele deutschsprachige Emigranten dazu und nach 1945 wurde sie durchgreifend institutionalisiert, sodass die Musikwissenschaft stark expandierte. Tabelle 3 zeigt, dass die deutschen Veröffentlichungen in den letzten 20 Jahren ungefähr gleichauf mit den amerikanischen lagen, sogar leicht darüber. Im Zusammenhang mit ihrer internationalen Orientierung haben sich in der anglo-amerikanischen Musikwissenschaft besondere Methodenakzente herausgebildet wie die Cultural Studies und New Musicology. (ebd. 1821, Duckles/Pasler in Grove Music Online 2013, Bertone 2004)

Eine grafisch darstellbare Statistik zu Veröffentlichungen in der Musikpädagogik ist mir nicht bekannt. Sicher gibt es mehr englisch- als deutschsprachige Veröffentlichungen. Allein schon Zahl und Umfang der jüngeren Veröffentlichungen von Handbüchern könnte die deutsche<sup>3</sup> Musikpädagogik in den Schatten stellen, weil es hier nämlich seit Jahren gar keine derartigen Druckerzeugnisse mehr gibt.

Keine der deutschsprachigen musikpädagogischen Theorien oder Konzeptionen von Michael Alt über Heinz Antholz und Ulrich Günther, Ehrenforth/Richter,

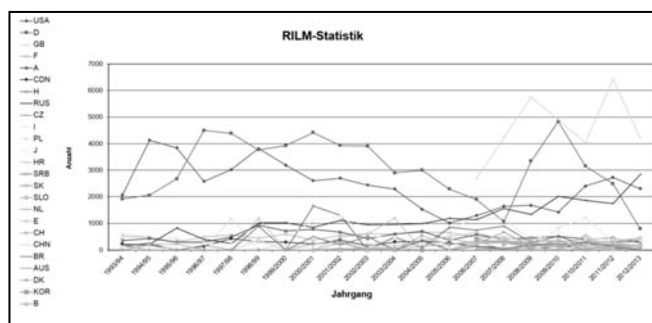


Tabelle 3: Länderanteile an musikwissenschaftlichen Veröffentlichungen nach aktueller RILM-Statistik<sup>4</sup>

Helmut Segler und Rauhe/Reinecke/Ribke bis Lugert wurde jemals ins Englische übersetzt. (Im Unterschied dazu wurden die meisten Schriften des Musikwissenschaftlers Dahlhaus ins Englische übersetzt.) Pointiert gesagt wurde die Beschäftigung mit deutscher Musikpädagogik seit einem Reisebericht Hullahs (1879) eingestellt. Möglicherweise spielten ein Boykott deutscher Wissenschaften nach dem Ersten Weltkrieg und eine Zurückhaltung nach dem Zweiten auch eine Rolle. Der Versuch, wichtige Texte deutscher Musikpädagogik in einem Buch auf Englisch herauszubringen, scheiterte kürzlich am Desinteresse der Verlage. Sie sehen dafür keinen Markt. Eine renommierte britische Musikpädagogin für Primary Schools erinnert sich nach längerem Überlegen an einen einzigen Namen, Carl Orff.<sup>5</sup> Übersetzungen auf Deutsch geschriebener Texte gelangen also nicht in den internationalen Diskurs.

Innerhalb Deutschlands bieten die dmp und der AMPF englische Abstracts, in der DMP und ZFKM kommen englischsprachige Aufsätze vor, einige deutsche Musikpädagogen sitzen in Vorständen internationaler Verbände (EAS, FEMP, ISPME) und publizieren außer in nationalen auch in internationalen Zeitschriften. Ein vergleichbarer Trend ist auch in der allgemeinen Didaktik auszumachen, deren 2011 erstmals herausgegebenes Jahrbuch Beiträge auf Deutsch und Englisch enthält (vgl. Zierer 2011 und 2012).

Der Anteil deutscher Musikpädagogen in internationalen Veröffentlichungen scheint ebenfalls gering. Zum Beispiel im 1627 Seiten starken *International Handbook of Research in Art Education* (2007) ist Wilfried Gruhn als einziger deutscher Autor mit einem zweiseitigen Abriss zur Geschichte der Musikpädagogik aus deutscher Perspektive von Christi Geburt bis in die Gegenwart vertreten. Ein längerer Beitrag, der unter dem Titel „Music (and Arts) Education from the point of view of Didaktik and Bildung“ überwiegend deutschsprachige Musikpädagogik zitiert, wurde von dem Dänen Frede V. Nielsen verfasst. In *The Oxford Handbook of Music Education* (McPherson/Welch 2012, 944 Seiten) sind auf 54 Seiten drei Deutsche mit musikpsychologischer Expertise – Gruhn, Kopiez und Lehmann – jeweils im Duo mit einem Nicht-Deutschen vertreten. Der Veröffentlichungsanteil von Autoren aus Deutschland scheint in englischsprachigen Journalen nicht günstiger auszufallen. Etwas anders stellt sich der Anteil von Autoren aus deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich, z. T. Schweiz) in der neuen Publikationsreihe des in Deutschland gegründeten EAS dar: 23 von 255 Seiten im 1. Band (Gall/Sammer/de Vugt 2012), 76 deutschsprachige Autoren plus 30 Mixed Groups mit Deutschen, zusammen also 106 von 281 Seiten im 2. Band (de Vugt/ Malmberg 2013). In McCarthy's Artikel zu internationaler Musikpädagogik (2012), der einen guten Überblick über die Situation derselben gibt, basieren die Informationen über Musikpädagogik in Deutschland überspitzt gesagt auf einer E-Mail-Anfrage bei Werner Jank (ebd. 41). Aber

die Zahl der international aktiven Musikpädagogen aus Deutschland, die auch auf Englisch publizieren, beginnt zu wachsen.

Die Formen und Bedeutungen der Sprache oder trefender der Sprachkultur werden von Pörksen und Thielmann untersucht. Der Linguist Winfried Thielmann (2009) vergleicht englische und deutsche Wissenschaftstexte. Typisch für englische Einleitungen erwies sich, dass sie beim Leser weniger Kenntnisse voraussetzen, ihn von weiter her an das Thema heranzuführen und ihn für ihre Idee auch rhetorisch zu gewinnen versuchen. Deutsche Einleitungen dagegen setzen mehr Sachkenntnis und Interesse voraus („Musterwissen“). Thielmann weist nach, dass das Schreiben in Englisch oder Deutsch weit mehr ist als die Darstellung desselben Gedankens mit anderen Vokabeln. Vielmehr stehen beide Sprachkulturen für unterschiedliche Arten zu denken. Im Ergebnis erscheinen deutsche Aufsätze für Rezipienten aus dem anglo-amerikanischen Diskurs oft als feinsinnig bis unnütz. Umgekehrt klingen viele als philosophisch angekündigte internationale, englischsprachige Aufsätze für deutsche Rezipienten eher wie freie Improvisationen über ein vorgegebenes Thema (nach Kertz-Welzel 2013, 56).

Alexandra Kertz-Welzel, die – wie auch Maria Spychiger in diesem Heft – einige Jahre in den USA studiert hat, beschreibt Erfahrungen von Nicht-Englisch-Muttersprachlern so: „[A]ll non-native English speakers [...] can sometimes feel as though they are being reduced to the mental state of a child, not able to express their ideas properly in this foreign language. This causes difficulties in understanding and can create the impression that Anglo-American music education ‚conquered‘ the non-English speaking world, because everybody is forced to use English terminology and adapt their own concepts to the words and ideas the English language and Anglo-American music education offers. This sometimes leads to bizarre situations when scholars try to talk about problems that are highly dependent on an exact differentiation of terminology, which the audience who is not familiar with, is not able to understand at all.“ (Ebd. 59)

Der folgende Gedanke von Ulrich Ammon (2010) klingt wie eine Anknüpfung an das vorige Zitat: „Allerdings darf bezweifelt werden, dass geisteswissenschaftliche Erkenntnisse an die Einzelsprachen, also z. B. das Deutsche, gebunden sind. Diese Auffassung wird zwar häufig vertreten, jedoch ist das Gegenargument besser fundiert, dass Formulierungen, die sich nicht einmal in terminologisch reiche („ausgebaute“) andere Sprachen wie z. B. Englisch übersetzen lassen (notfalls durch Import weiterer Termini und deren Erläuterung), unter gedanklicher Unklarheit leiden.“

Tatsächlich kann man den Versuch, einen Gedanken in eine andere Sprache zu übertragen, als eine Überprüfung seiner Klarheit erfahren. Wenn das gelingt, kann eine beinahe literarisch anmutende Einfachheit des Ausdrucks herauskommen, wie zum Beispiel im Text von Øivind Robert Varkøy und Hanne Fossum in diesem

Heft. (Mir wurde berichtet, dass sie ihre Sprache „gewaschen“ haben.) Der Ausdruck eines Gedankens in einer fremden Sprache kann aber auch schiefgehen, wenn die gewählten Worte unkalkulierte Konnotationen eines fremdsprachigen Diskurses evozieren.

Wer heute in Brüssel Fördermittel für ein internationales Forschungsprojekt der Musikpädagogik beantragen möchte, der muss die dazugehörigen ca. 50-100 Formularseiten auf Englisch ausfüllen. Und die Wahrscheinlichkeit, dass die Gutachter aus dem englischsprachigen Wissenschaftsraum sind, ist groß. Dort aber gilt nicht allein die englische Sprachkompetenz, sondern auch die Kenntnis des dortigen Diskurses als Voraussetzung, um nachzuweisen, dass ein Forschungsvorhaben auf ‚dem Stand der Zeit‘ ist.

### Abschotten oder anpassen?

Die beiden vorangegangenen Abschnitte thematisieren zwei mögliche Kränkungen für Musikpädagogen, die an allgemeingültigen Grundlagen der Musikpädagogik interessiert sind. Und zwar verstehen wir erstens theoretisch (schon seit Kant), dass es im nachmetaphysischen Denken *kein Einheitsmodell von der Welt* und auch nicht von der Musikpädagogik geben kann. Dass es immer verschiedene Sichtweisen auf die Musikpädagogik und damit verschiedene Musikpädagogiken geben wird. Und zweitens erfahren wir praktisch, dass wir uns als Nicht-Englisch-Muttersprachler in einer Sprache und Kultur bewegen, die *für die Kommunikation und Formulierung international geltender Beschreibungen von Musikpädagogik irrelevant* ist. Sofern wir also nur deutsch sprechen bzw. lesen und denken, gelten die Ergebnisse nur für unser Land bzw. unsere Region oder Provinz der Erde. Wenn ohnehin alles kulturrelativ wäre, dann könnten wir mit Fug und Recht sagen, „wir machen unser (deutsches) Ding“. Vielleicht nach dem Vorbild jenes „kleinen gallischen Dorfes“ in der Bretagne, das sich dem Zugriff der damals ‚die Welt‘ beherrschenden Römer entzog. Eine entgegengesetzte Reaktion könnte darin bestehen, in der Wissenschaft nur noch Englisch zu sprechen und zu schreiben und auf diesem Weg das internationale musikpädagogische Denken mit zu gestalten. Da bleibt allerdings das Problem der fehlenden Rückbindung an die Alltagssprache. Diesen Gedanken bis ins Absurde radikalisiert, könnte ganz Deutschland die englische Sprache übernehmen, womit die Verstehensprobleme weitgehend gelöst wären – allerdings ließe sich dann das grundsätzliche globalisierungskritische Argument in Stellung bringen, dass es in solcher sprachlichen Monokultur schade um die Vielfalt wäre (z. B. Kertz-Welzel in diesem Heft). Abgesehen davon, dass beide Reaktionsweisen in ihrer Radikalität gar nicht realisierbar wären, sind sie beide Pole desselben Dualismus, der mehr an einer *Einheit* auf Biegen und Brechen interessiert zu sein scheint als an Vielfalt und Erkenntnis.<sup>6</sup> Der nach verallgemeinerbaren Grundlagen forschende Musikpä-

dagoge findet sich in der Folge dieses Dualismus zwischen der Skylla des deutschen Provinzialismus und der Charybdis der Fremdsprachlichkeit wieder. Gibt es keine Lösung?

Diese internationale Situation ist gar nicht so viel anders als die nationale in Deutschland. Auch hier haben wir eine große Vielfalt. Interkulturalität ist in der deutschen Gesellschaft und folglich auch in der Musikpädagogik ein wichtiges Thema im Zusammenhang sowohl mit medialer und wirtschaftlicher Globalisierung als auch mit Migration. Aus dem Nebeneinander verschiedener gesellschaftlicher, musikalischer und pädagogischer Kulturen ergaben sich auch national schon diverse inkompatible musikpädagogische Modelle bzw. Konzeptionen. Auch innerhalb der deutschen Musikpädagogik gibt es verschiedene Strömungen und Szenen- bzw. Fachsprachen, die einander wenig berühren – Empiriker, Theoretiker, Philosophen, Praktiker in diversen Mischungen. Auch zwischen diesen Strömungen funktioniert die Verständigung nicht immer problemlos, obgleich die Alltagssprache geteilt wird.

Wie einheitlich müssen überhaupt die Grundlagen der Musikpädagogik sein – und warum? Im *nationalen* Zusammenhang der allgemein bildenden Schulpflicht ist eine gewisse Einheitlichkeit einerseits mit dem Ziel der gerechten Teilhabemöglichkeit der Schüler an Bildungschancen und andererseits mit dem Interesse der Einführung in bestimmte Kultur(en) begründbar. Zur Kontrolle beider wiederum dienen überprüfbare Standards. Auf nationaler Ebene geht also vom staatlichen Kontrollinteresse ein Druck zur Vereinheitlichung aus. (In dem Zusammenhang ist es eine weit reichende Frage, ob der Staat im Fach Musik den Aspekt der künstlerischen Freiheit oder das Training bestimmter Kulturtechniken in den Vordergrund rückt!)

Wovon aber geht *international* ein Druck zur Vereinheitlichung der Musikpädagogik aus? Letztlich von dem wechselseitigen Interesse an *Verständigung*. Es ist die Frage „Wie macht ihr das?“, die Situationen kommunikativen Handelns generiert. Und diese Situationen machen es notwendig, *gemeinsame Bezugspunkte* zu finden. Diese wiederum sind so etwas wie Bojen in der Schifffahrt. Musikpädagogische Begriffsbojen.

Aber biegt sich hier nicht der Gedankengang zu seinem Anfang zurück und bildet einen unentrinnbaren Zirkel? Müssen wir nicht schon die Frage auf Englisch stellen, um den Verständigungsprozess in Gang zu bringen: „How do you do that?“ Stimmt das mit der symmetrischen Verständigung in Wirklichkeit? Erfolgt das Setzen von Begriffsbojen nicht vielmehr durch die mächtigere Seite als aufgrund einer symmetrischen Verständigung? An dieser Stelle bitte ich den Leser, die Frage zuerst für sich zu beantworten, bevor er weiterliest: Stimmt das mit der symmetrischen Verständigung in Wirklichkeit? Von der Neigung zur einen oder anderen Seite aufgrund der eigenen Lebenserfahrung hängt zum guten Teil die Zustimmung zur „Theorie des kommuni-

kativen Handelns“ nach Habermas (1983) bzw. zur Philosophie von der „Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen“ (ders. 2009, 119) ab. (Habermas ortet diese Art der verständigungsorientierten Kommunikation maßgeblich in informellen Situationen mit Familie und Freunden.<sup>7</sup>)

Die in diesem Heft versammelten Musikpädagogen aus deutschen Hochschulen haben den internationalen Kommunikationsprozess eröffnet. Ihre Beiträge stellen Beispiele für internationales musikpädagogisches Handeln in verschiedensten Ländern und Arbeitskontexten dar.

## Bojen in der internationalen Musikpädagogik

Die Begriffsbojen, die in der internationalen Verständigung über musikpädagogische Themen gesetzt werden, erweisen ihre Relevanz dadurch, dass sie uns zur Reflexion über die Orientierungspunkte und Denkwege in unserer deutschen Denkreise anregen. In ihrem informationsreichen Handbuchartikel „International Perspectives“ geht Marie MacCarthy (2012, sie hat sich aktiv in der ISME engagiert und historische Aufarbeitungen dazu vorgelegt) davon aus, dass der Begriff Music Education für (national, regional oder konzeptionell) spezielle Settings steht, die die historische Entwicklung von Musik(en), kulturelle Werte, Erziehungsziele und pädagogische Traditionen umfassen (ebd. 43). Darüber hinaus setzt MacCarthy sechs „common areas of concern“, also Bereiche, die für Musikpädagogen aller Länder und Regionen der Welt übergreifend von Bedeutung sind:

1. the status of music in education,
2. music education advocacy,
3. curriculum development and reform,
4. whose music is presented in the curriculum,
5. the changing culture of pedagogy, and
6. professional networks and research“ (ebd. 42).

Da eine explizite Reflexion der verschiedenen Bereiche und dazugehörigen Informationen zu weit führen würde, beschränke ich mich zum Schluss auf drei kleine in die Welt weisende Stichwort-Bojen und werfe für ein paar Überlegungen zum Inhalt des Musikunterrichts einen Treibanker irgendwo zwischen den common areas (4) und (5).

- „Music Education has developed into a global community during the twentieth century.“ (40) Die zitierten Quellen aus vielen Ländern der Erde sind sämtlich in englischer Sprache.
- Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Human Development Index (HDI) und der Music Education (ME). Je höher der HDI eines Landes, desto besser sind ME-Systeme dokumentiert (41f.).
- In der Mehrheit aller Länder gibt es allgemeinbildenden Musikunterricht und Schulmusik-Studiengänge wie in Deutschland bisher gar nicht oder nur im Pri-

marbereich. (Auf diesen Umstand bezieht sich Gies in diesem Heft.)

Die Diskussion der Inhalte in Verbindung mit der ethischen und politisch-weltanschaulichen Dimension von Musikunterricht könnte durch den internationalen Wind aus der gegenwärtigen Flaute herauskommen.

MacCarthy zeichnet insgesamt eine Entwicklung weg von westlich orientierter klassischer Musik „to a broader, more egalitarian and global representation of musical practices and cultures“. Sie zitiert Campbell, die gegen klassische westliche Musik als „colonial-based music pedagogy“ ... „in a time of post-colonial and democratic reconsiderations of culture“ wettet (49).

Diese Beschreibung erscheint mir in doppelter Hinsicht interessant: Erstens sagt sie uns deutlich, dass ‚unserer‘ klassische Musik (Bach, Beethoven etc.) nicht in allen Ländern als gleichermaßen international gemeinsame Musik wahrgenommen wird, und zweitens macht die Bewertung deutlich, wie stark die Verknüpfung von Musiken mit Menschengruppen, die diese Musik als ‚eigene‘ zelebrieren, in die Wahrnehmung und Bewertung der Musik hineinwirkt. Die Bedeutung dieser atmosphärischen Dimension wird in einigen Beispielen deutlich. So legen Länder mit erwachendem Nationalbewusstsein wie Litauen, Estland oder Südafrika besonderen Wert auf altes traditionelles Liedgut im Musikunterricht. Als musikalische Stilbeispiele werden vor-spanische Mariachi für Mexiko und byzantinische Musik für Griechenland genannt (ebd. 50). Dieselbe national bezogene Argumentation nutzt auch Ehrenforth in seiner „Geschichte musikalischer Bildung“ (2005). Nur erweitert er das bei Kestenberg (1920) nachgewiesene Identitätsstiftungs-Argument für eine „Kulturnation Deutschland“ zu einem abendländisch-christlichen Identitäts-Argument für (Mittel-)Europa.<sup>8</sup> Schließlich funktionieren auch Argumente, die mit dem Hinweis auf ethnisch und/oder durch Migration bedingte Vielfalt operieren, auf derselben atmosphärisch-ästhetischen Ebene wie solche, die auf nationale Identität zielen. In allen Fällen wird die jeweilige Musik aufgrund ihrer Verknüpfung mit einer politisch relevanten Lebensform bewertet. In Deutschland gibt es auch noch andere und aktuellere Begründungen für die Wahl von Inhalten des Musikunterrichts, die hier nicht aufgezählt werden sollen.

Laufen also vielleicht alle Begründungen für bestimmte Inhalte des Musikunterrichts auf politisch-weltanschauliche Gründe hinaus? Diese Frage soll hier nicht bearbeitet werden, aber eine letzte begriffliche Unterscheidung aus der internationalen Musikpädagogik sei noch erwähnt, die für die Unterrichtsforschung und -gestaltung hilfreich werden könnte.

In der internationalen Musikpädagogik wird zwischen „The culture of pedagogy“ und „The culture of music“ unterschieden (51-53).<sup>9</sup> Der Kulturbegriff wird hier weniger als in Deutschland auf Migrationszusammenhänge gemünzt und die Interaktion im Klassenzimmer gewinnt hier große Bedeutung.



“It questions methodological and ethical considerations underlying classroom interaction, and values implicit in the relationship between music-making in schools and in the culture at large” (51).

MacCarthy legt eine Orientierung der Inhalte des Musikunterrichts an den konkreten Musikerfahrungen nahe, die Schüler heute mitbringen. Die Hierarchie der Werte zwischen klassischem Repertoire und anderen Musiken gilt ihrer Meinung nach für diese Schüler nicht mehr (53). Ihr oben begonnenes Bild von der internationalen Entwicklungsrichtung von Musikunterricht beendet sie mit folgender Beschreibung:

“Music educators internationally are confronting the limitations of Western pedagogy in the context of teaching diverse musics that are rooted in different assumptions and transmission practices. Intercultural music education, O’Flynn writes (2005), ‘will draw on a variety of performing and learning practices, in addition to a wide range of beliefs and values that are pertinent to the musical systems in question’ (pg. 191)” (52).

Ich lese aus all diesen internationalen Beschreibungen heraus, dass wir uns etwas vormachen, wenn wir glauben, dass wir beim Erfahren und Verstehen von Musiken zwischen Klängen hier und kulturellen Werten und Bedeutungen dort unterscheiden können. Das sollte sich dann auch in der Art niederschlagen, wie wir eine Musik bzw. verschiedene Musiken in der Schule thematisieren.

Wie die wissenschaftliche Musikpädagogik durch die Gleichzeitigkeit von internationaler und Landessprache einerseits die Möglichkeit einer umfassenden begrifflichen Einheit verliert, dafür aber interkulturelle Vielfalt gewinnt, so lässt sich möglicherweise auch für die Inhalte des Musikunterrichts argumentieren. Dann könnte jeder Lehrplan der Welt nationale und internationale Musiken beinhalten. Mich würde einmal eine Sammlung von explizit nationalen Inhalten interessieren – und eine von explizit internationalen.

## Literatur

- 1st world Conference on Arts Education in Lisbon in March 2006 (46)  
Outcome: *Road map of arts education* UNESCO 2006
- Ammon, Ulrich 2010: *Über Deutsch als Wissenschaftssprache*. In: *Forschung und Lehre* und auf [academics.de](http://academics.de), Neues aus Wissenschaft und Lehre, zuletzt geprüft am 21.10.2013
- Cadenbach, Rainer/Jaschinski, Andreas/ v. Loesch, Heinz 1996: *Musikwissenschaft*. In: *MGG* S. 1790-1827
- Eisenberg, Peter 2005: *Deutsch, Englisch und die Lingua franca als Wissenschaftssprache*. In: Pörksen, Uwe (Hg.) 2005: *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Göttingen: Wallstein, S. 55-63
- Habermas, Jürgen 2009: *Die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen*. In: Ders. 2009: *Kritik der Vernunft*. (Philosophische Texte Bd. 5). Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 117-154
- Habermas, *Motive nachmetaphysischen Denkens*. In: Ders. 2009: *Kritik der Vernunft*. (Philosophische Texte Bd. 5). Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 174-202
- Hullah, John 1879: *Report of John Hullah on Musical Instruction in Elementary Schools on the Continent*, German in: Walter Heise/ Helmut Hopf/ Helmut Segler (Hg.): *Quellentexte zur Musikpädagogik*. Regensburg, S. 123-136

- Jank, Werner 2009: *Moving in a field of conflicting forces: Problems of music education policy in Germany*. In: *Arts Education Policy Review* 110 (4); S. 14-21
- Kaiser, Hermann J. 2004: *Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik*, in: Ders. (Hg.): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung, hg. v. AMPE, Bd. 24) Essen, S. 57–84. Einleitung
- Kertz-Welzel, Alexandra 2006: *Every Child For Music. Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA*. Die Blaue Eule, Essen 2006
- Kertz-Welzel, Alexandra 2013: *Two Souls, Alas, reside within my Breast. Reflections on German and American Music Education regarding the Internationalization of Music Education*. In: *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 21, No.1 (Spring 2013), pp. 52-65. Published by Indiana University Press.
- MacCarthy, Maria 2012: *International Perspectives*. In: Gary E. McPherson/ Graham F. Welch: *The Oxford Handbook of Music Education, Volume I*. New York: Oxford University Press, S. 40-62
- McPherson, Gary E./ Welch, Graham F. (Hg.) 2012: *The Oxford Handbook of Music Education, Volume I*. New York: Oxford University Press
- Marchart, Oliver 2010: *Die politische Differenz*. Berlin: Suhrkamp
- Nielsen, V. Frede 2007: *Music (and Arts) Education from the point of view of Didaktik and Bildung*. In: *International Handbook of Research in Art Education* (2007, S. 261-285)
- Nielsen, V. Frede 2010: *The Concept of Content of Didaktik and Criteria for the Selection of Educational Subject Matter*. In: Jürgen Vogt/ Christian Rolle/ Frauke Heß (Hg.) 2010: *Inhalte des Musikunterrichts*.
- Øivind Varkøy & Hanne Fossum 2013: *Norwegische Musikpädagogik – zwischen Skandinavisch, Deutsch und Englisch*, In: *Diskussion Musikpädagogik* Nr. 60, 2013
- Orgass, Stefan 2007: *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. (=Folkwang Studien, Hgg. v. Stefan Orgass und Horst Weber, Bd. 6). Hildesheim (Olms)
- Pörksen, Uwe 2005: *Anglisierung – der dritte große Entlehnungsvorgang in der deutschen Sprachgeschichte. Zur Einführung*. In: Ders. (Hg.) 2005: *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Göttingen: Wallstein, S.9-16
- Road Map for Arts Education. *Building Creative Capacities for the 21<sup>st</sup> Century*. UNESCO-World Conference on Arts Education, Lisbon, 6-9 March 2006.
- Thielmann, Winfried 2009: *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron
- Vogt, Jürgen 2004: *Grundlegende Überlegungen zu den Grundlagen der Musikpädagogik*, in: Kaiser, Hermann Josef (Hg.): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung, hg. v. AMPE, Bd. 24), Essen, S. 49–56.
- Vogt, Jürgen 2007: *Nationalism and Internationalism in the Philosophy of Music Education. The German Example*. In: *Action, Criticism, and Theory*, 6/1, 2007 URL
- Wallbaum, Christopher 2012: *Heimliche Lehrpläne im Klassenmusizieren. Modellhafte Zusammenhänge zwischen Formen des Klassenmusizierens und musikpädagogischen Zielen*. In: Michael Pabst-Krueger/Jürgen Ter-hag (Hg.) 2012: *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven*. (=Musikunterricht heute 9). Berlin (Jugend) S. 64-77
- Wallbaum, Christopher 2013: *Zur Praxis des Musikunterrichts in Europa. Eine Erhebung und drei Reflexionen*. In: *Diskussion Musikpädagogik* Nr. 60
- Zierer, Klaus u.a. (Hg.) 2011: *Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung*. (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Zierer, Klaus u.a. (Hg.) 2012: *International Perspectives on the German Didactics Tradition*. (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2012). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

## Literaturempfehlungen von AutorInnen dieses Hefts sowie von Marie MacCarthy zum Einstieg in die internationale Musikpädagogik

Bernstein, Basil 1990: *Class, Codes and Control*, Vol. IV: *The Structuring of Pedagogic Discourse*. New York: Routledge

Bertone, Sophie/ Fuhrmann, Wolfgang/ Grant, M.J. 2004: Was ist neu an New Musicology? In: Rebekka Habermas (Hg.): *Interkultureller Transfer und nationaler Eigensinn: europäische und anglo-amerikanische Positionen der Kulturwissenschaften*. Göttingen: Wallstein, S. 107-122

Bresler, L. (Hg.) 2007: *International handbook of research in arts education*. Parts I and II. Dordrecht, Netherlands: Springer

Cox, G. & Stevens, R. (eds.) 2010: *The origins and foundations of music education: Cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling*. London & New York: Continuum

Elliott, David J. 1995: *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: University Press

Gall, Marina / Sammer, Gerhard / Vugt, Adri de (Hg.): *European Perspectives on Music Education 1*. New Media in the Classroom. Helbling, 2013, Innsbruck – Esslingen – Bern-Belp

Greene, Maxine 1995: *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass

Kertz-Welzel, Alexandra 2013: *Two Souls, Alas, reside within my Breast. Reflections and German and American Music Education regarding the Internationalization of Music Education*. In: *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 21, No.1 (Spring 2013), S. 52-65. Published by Indiana University Press. <http://www.jstor.org/discover/10.2979/philmusieducrevi.21.1.52?uid=3737864&uid=2&uid=4&sid=21102857994893>

Leung, C. C. Yip, L. C., & Imada, T. (eds.) 2008: *Music education policy and implementation: International perspectives*. Aomori, Japan: Hirosaki University Press

MacCarthy, Maria 2012: *International Perspectives*. In: Gary E. McPherson/ Graham F. Welch: *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume I. New York: Oxford University Press, S.40-62

Orgass, Stefan 2007: *Auseinandersetzung mit musikalischer Vielfalt als Idealtypus einer kulturellen Praxis in Europa*. In Ders: *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. (= Folkwang Studien, Hg. v. Stefan Orgass und Horst Weber, Bd. 6). Hildesheim (Olms), S. 239–309

Reimer, Bennett 1989: *A Philosophy Of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall (Dritte Auflage 2002)

Small, Christopher 1998: *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown/Connecticut: Wesleyan University Press

Vogt, Jürgen 2007: *Nationalism and Internationalism in the Philosophy of Music Education. The German Example*. In: *Action, Criticism, and Theory*, 6/1, 2007 URL [http://act.maydaygroup.org/articles/Vogt6\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Vogt6_1.pdf)

## Einige Zeitschriften zur internationalen Musikpädagogik

Action, Criticism & Theory for Music Education (The referred Journal for the MayDay Group)

Arts Education Policy Review

Australian Journal of Music Education

British Journal of Music Education

Canadian Journal of Research in Music Education Edition

International Journal of Music Education

Japanese Journal of Music Education Research

Music Education Research

Philosophy of Music Education Review

Research Studies in Music Education

## Internationale musikpädagogische Verbände, in denen zur Zeit deutsche Musikpädagogen aktiv sind

EAS – European Association for Music in Schools. (Gegründet 1990 als „Europäische Arbeitsgemeinschaft für Schulmusik“. Europäischer Kooperationspartner der ISME)

FEMP - Forum of European Music Paedagogy. Gegründet 2010 als Nachfolge-Organisation der ARGE-Süd (Arbeitsgemeinschaft-Süd, 1982-2009)

IGPE (Internationale Gesellschaft für Polyästhetische Erziehung). 1982 gegründet und ebenfalls in Österreich ansässig

ISME (International Society of Music Education)

ISPME (International Society for the Philosophy of Music Education)

Mayday Group

NNMPF (Nordic Network for Research in Music Education)

RIME (Research in Music Education)

## Anmerkungen

- 1 Vgl. H. J. Kaiser (2004) in systematischer, J. Vogt (2004) in internationaler und Ehrenforth (2005). in historischer Herangehensweise.
- 2 Ammon gibt an, dass 14 Mio Menschen außerhalb deutschsprachiger Länder noch die deutsche Sprache lernen. Wie viele von denen allerdings lesen musikpädagogische Texte auf Deutsch? Der Umstand, dass es noch deutsch lesende und – seltener – auch schreibende Skandinavien gibt (Varkoy & Fossum in diesem Heft) bzw. gab (Nielsen 2007 und 2010) und dass Musikwissenschaft zu einem gewissen Teil noch deutsch gelesen werden dürfte, lässt vermuten, dass es (noch?) eine Restrolle für Musikpädagogik in deutscher Sprache in internationalen Zusammenhängen gibt.
- 3 Das Adjektiv „deutsch“ bedeutet hier normalerweise einen Bezug auf das Land Deutschland, kann aber in einem Satzzusammenhang auch einmal „deutschsprachig“ bedeuten und sich in diesem Sinne auch auf Sprachäußerungen in anderen Ländern beziehen.
- 4 Ich danke Katherina Steffen vom Staatlichen Institut für Musikforschung – Preußischer Kulturbesitz für die Erstellung und Überlassung der aktuellen RILM-Statistik, die die Zahl der Veröffentlichungen aus einem Land zeigt. Nach Stichproben in der BMS (Bibliographie des Musikschritfttums) <http://www.musikbibliographie.de> und der GVK (Göttinger Verbundkatalog) <http://www.ubka.uni-karlsruhe.de/kvk.html> gehe ich davon aus, dass die erdrückende Mehrheit der musikwissenschaftlichen Veröffentlichungen aus Deutschland in deutscher Sprache geschieht. (Starke Knicke in der Darstellung ergeben sich aus Systemumstellungen z. B. 2007/2008, als sie die Registrierungen deutscher Veröffentlichungen in der RILM-Statistik verhinderten und im Jahr darauf nachgetragen wurden, sodass deren Zahl danach hochschnellte.)
- 5 Als eine indirekte Rede wider internationale Ignoranz und Verkenntung lässt sich Vogt 2007 lesen. Er stellt dort Traditionszusammenhänge der deutschen Musikpädagogik seit der Entwicklung von Nationalstaaten auf Englisch dar.
- 6 Eine maßgeblich in Machtkategorien schlussfolgernde (holistische) Kulturtheorie kommt da schnell zu einer Theorie vom *Kampf der Kulturen*, in der es nur Sieg oder Niederlage, Überleben oder Untergang geben kann.
- 7 In diesem Licht erscheint die persönliche Beziehung, deren Relevanz Niemann in diesem Heft für internationale Musikpädagogik betont, in einer weiteren Bedeutung.
- 8 Vgl. dagegen Orgass, der wie Ehrenforth in deutscher Sprache, aber in ganz anderer Weise eine explizit europäische Musikdidaktik entworfen hat.
- 9 Vgl. dazu auch die These zu Interferenzen zwischen musikalischer und pädagogischer Kultur im Klassenzimmer (Wallbaum in diesem Heft) sowie ders. 2012 zum Zusammenhang von Methoden und Zielen im Klassenmusizieren.